

## 研究論文

カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの実態の諸側面  
ー担当教員の認識に関する質的分析ー

平田 淳\*

Some Perspectives of the Reality of the M.Ed. Program of  
Brock University in Canada:

A Qualitative Analysis on Perceptions of Faculty Members

Jun HIRATA

【要約】本稿では、ブロック大学 M.Ed.プログラムの実態を「複数のパスウェイ・オプションと多様な授業科目」、「M.Ed.プログラム入学者の属性と動機付け」という2つの視点から分析し、結論として日本の教職大学院の今後の改善に向けた具体的視座を導出している。特にオンタリオ州では M.Ed.学位取得と給与増及び管理職資格とが直接的にリンクしており、それが学生の M.Ed.プログラム就学の大きな動機付けとなっている。

【キーワード】M.Ed.プログラム, 属性と動機付け, 給与増, 管理職資格

## はじめに

筆者は本誌掲載の別の拙稿（平田，2019）において、カナダ・オンタリオ州のブロック大学（Brock University）大学院教育学修士（Master of Education: M.Ed.）プログラムの制度設計と諸特徴について検討した。また同時に、カナダにおける教育専門職向け学位プログラムに関する先行研究のいくらかをレビューした。そして拙稿執筆（主に2018年5-6月）後、そこから分析の視点を抽出し質問項目を作成したうえで、2018年9月に現地で M.Ed.プログラム担当教員に対するインタビュー調査を実施し、また関連文書の収集を行った。そこで本稿においては、これら収集したデータの分析を通して、ブロック大学 M.Ed.プログラムの制度設計上の諸特徴が実際にはどのように機能しているのかについて明らかにすること、そこから日本の教育専門職向け大学院学位授与機関である教職大学院の今後のあり様について一定の示唆を提示すること、を目的とすることとする。

## 1. 分析の視点

ここでは、ブロック大学 M.Ed.プログラムについて、日本の教職大学院のあり様を考えるうえで示唆に富むと思われる視点を拙稿及び先行研究のレビューからいくつか抽出し、それらを本稿における分析の視点として設定し、その内容を提示することとする。なお上記拙稿では、組織運営体制のあり様を分析の視点の1つとして提示することを示唆した。すなわち、日本の教職大学院は、従来の教育学部と連続する形で組織化されていたいわゆる「教育学研究科」とは異なり、教育学部からは独立した形で設置・運営されている。これに対し、ブロック大学教育学部（Faculty of Education）では、学部・大学院を含めて複数の学位や資格プログラムを一体的に運営している（ブロック大学に限ったことではなく全カナダ

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

的傾向ではあるが)。例えば学部レベルでは主に教員養成プログラム (Teacher Education) が実施されており、そこでは学士号 (Bachelor of Education: B.Ed.) の取得と希望に応じた教員資格 (学年や教科) 取得が目指される。学部レベルでは従来型の他の専門学部を卒業した後に入学し教員資格取得を目指す「連続型 (consecutive)」プログラム、近年始められた大学入学時より他学部での学位取得と同時に教員資格取得を目指す「併行型 (concurrent)」プログラム<sup>1</sup>、先住民教育向け教員養成 (Aboriginal Education) プログラム、「幼児教育 (Early Childhood Education) 教員養成」プログラム、追加資格 (Additional Qualifications: AQ) コースなどの「継続教員養成 (Continuing Teacher Education)」プログラムなど計 8 つの教員養成プログラムが提供され、大学院では本稿が対象とする M.Ed.プログラムの他、留学生向けの M.Ed.プログラム (Master of Education International Student Program: M.Ed. ISP)、レイクヘッド大学 (Lakehead University)・ウィンザー大学 (University of Windsor) との連合学術博士号 (Joint Doctor of Philosophy) プログラムなど 3 種類の大学院学位課程、成人教育資格 (Adult Education Qualification) などの各種資格コースなど、多種多様なプログラムが提供されている。そしてそれらすべてが、「教育学部」の名の下に一体的に運営されている<sup>2</sup>。このようなブロック大学教育学部の運営体制は、上述のように教育学部からの独立性を一つの特徴として設置されてきた日本の教職大学院の運営体制と大きく異なる。この点についてインタビュー調査で質問することも可能ではあったが、他方でインタビュー協力者 (以下「協力者」) は日本の教職大学院のような運営体制に基づいて M.Ed.プログラムを運営した経験がないものと思われるため、意見を聞いたとしてもそれは推測の域を出ないことが予測された。また、現地調査を実施した 2018 年 9 月にブロック大学教育学部は改組され、従来の「教員養成学科 (Department of Teacher Education)」,「大学院・学部教育学科 (Department of Graduate and Undergraduate Studies)」,「併行教員養成学科 (Office of Concurrent Education)」という 3 学科を「教育学科 (Department of Educational Studies)」という 1 学科に統合し、一学部一学科体制に改められた (平田, 2019) が、M.Ed.プログラムも教育学部の 1 プログラムとして位置づけられているということには従来との変化はない。拙稿で提示した「組織運営体制」という視点は、教育学部と教職大学院の関係性を今後どのようにとらえ直していくのかということであり、そのため今後の日本の教職大学院のあり様を検討する際に、その組織運営体制をどうするのかという視点は引き続き重要であると考えられるものの、本稿の分析の視点としては設定せず、その問題意識のみここで言及するにとどめておく。但し、発足当初の日本の教職大学院のように、殊更に教育学部からの独立性を強調するような制度設計は、カナダの制度に慣れ親しんだ者からは奇異に見えるであろう (教員養成も現職教育も、原理と目的は共有しているのだから、協力してやる方がいいということ) ことは、最初に断っておく。以下では拙稿で示唆した分析の視点のうち、2 点に沿って検討を進めていく。

### (1) 複数のパスウェイ・オプションと多様な授業科目

本稿第一の分析の視点は、ブロック大学 M.Ed.プログラムでは、学位取得までの道のりが複数用意されているということと授業科目が多様であるという点である。まず学生は、大別して 2 つのパスウェイ

<sup>1</sup> オンタリオ州における従来型の教員養成プログラムに関しては、(平田・成島・坂本, 2003) を参照されたい。なお、同州では近年教員養成プログラムに改革がなされ、上述の通り従来は他の専門学部を卒業後教育学部に入学し、多くの場合 1 年の教員養成期間を経て教員資格を取得するものであったが、2015 年 9 月入学者より教員養成期間が 2 年となった。但し、2015 年 9 月時点において過年度入学者でプログラムを修了していない者に対しては、旧プログラムが引き続き適用される。詳しくは、オンタリオ州における教員資格等を統括している「オンタリオ州教員協会 (Ontario College of Teachers: OCT)」ウェブサイト (<https://www.oct.ca/>) あるいは (OCT, n.d.a) を参照されたい。

<sup>2</sup> つぎの URL を参照されたい。 <https://brocku.ca/education/> (2019 年 1 月 14 日採取)。

(Pathway) から自らの学位取得までの道のりを選択することになる。即ち、コース・パスウェイ (Course Pathway Option) と、リサーチ・パスウェイ (Research Pathway Option) である。コース・パスウェイとは、必修コア科目2科目、専門領域 (Field of Specialization: FOS) 選択必修3科目、選択必修4科目、学位取得のための演習1科目の習得を通して、実習ベースの授業やインターンシップなどを除けばほぼ通常の授業のみでプログラムを修了することのできるパスウェイである。リサーチ・パスウェイは授業の習得以外に何らかの調査 (リサーチ) を行うことが求められるパスウェイであり、それはさらに、メジャー・リサーチ・ペーパー (Major Research Paper: MRP) ・オプションと学位論文 (Thesis) オプションに分かれる。前者は、必修コア科目2科目と専門領域選択必修3科目、選択必修2科目に加えて、メジャー・リサーチ・ペーパーを執筆することによって修了することのできるパスウェイ・オプションであり、後者は必修コア科目2科目、専門領域選択必修2科目、選択必修1科目、修士学位論文の執筆によって修了することのできるパスウェイ・オプションである。「リサーチ・パスウェイ」においては、コース・パスウェイよりも習得することが要求される授業数は少なく、その意味で知識の獲得そのものに対するウェイトは軽くなっているが、より「研究」を重視したものとなっており、その成果を MRP あるいは学位論文としてまとめることが要求されている。そして MRP よりも学位論文の方が内容的に要求されるレベルは高いが、その代わり MRP オプションの方が学位論文オプションよりも習得すべき授業数は多くなっている。つまり、学位取得における自らのニーズに基づいて、3つのパスウェイ・オプションから1つを選択することになっている (平田, 2019)。

さらに、ブロック大学の M.Ed.プログラムはその授業科目の構成が多様である。すなわち、当該プログラムは「教育の社会的文化的コンテキスト (Social and Cultural Context in Education: SCCE)」, 「教育・学習・発達 (Teaching, Learning, Development: TLD)」, 「教育経営とリーダーシップ (Administration and Leadership in Education: ALE)」という3つの専門領域から構成されているが、修了までに習得することが求められる授業は各専門領域によって異なる。そして SCCE で 17, TLD 領域で 28, ALE 領域で 13, 計 58 の授業が用意されている。しかも、全領域共通の総合コース (General Course) では 19 の授業が準備されており、総計 77 の授業がカリキュラム上設定されている。コース・パスウェイを除けば、必修科目の他に習得すべき選択科目の数は多くはないが、それでも学生にとっては選択幅の広い授業科目構成となっている。また、MRP オプションあるいは学位論文オプションにおいては何らかの調査を行い、その成果を MRP あるいは学位論文としてまとめることが要求されるが、そのために必要な調査方法論に関する知識や実際の調査方法などは専門領域の別なく共通のものが要求される。そのためそうした調査方法論に関しては、専門領域を横断する総合コースにおいて指導がなされる。つまり、学位取得までの道のりを考えたとき、修了までに習得することが求められる授業が、各専門領域に応じて専門領域コア必修科目・専門領域選択科目等のコース科目において、また修了時に修得しておくことが求められる知識・スキルに応じて専門領域を跨る形の総合コースにおいて、そしてそれ以外の興味関心に応じて他コースも含めた必修選択科目において、それぞれ習得することとなっている。換言すれば専門領域とパスウェイ・オプションの観点から複数に体系化されたカリキュラムの下に研究活動を行うことができることになっている (平田, 2019)。こうした学位取得までの道のりの柔軟性や授業科目の多様性、カリキュラムの体系性は日本の教職大学院が想定していないものである (ブロック大学 M.Ed.プログラムは学生数や専任教員数が教職大学院よりはるかに多いという事情の違いはあるだろうが) が、それが M.Ed.プログラムの効果にどのように影響しているのかというのが、分析の第一の視点である。

## (2) M.Ed.プログラム入学者の属性と動機

日本教職大学院協会（n. d.）は、日本の教職大学院が養成する人材として次の2つのタイプのスクールリーダーを挙げている。すなわち、「①学部段階で教員として基本的な資質能力を習得した者を対象とした、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員の養成。②現職教員を対象とした、地域や学校において指導的役割を果たし得るスクールリーダーの養成。」<sup>3</sup>である。特に②の学生、つまり現職の教員である大学院生に焦点を絞った時、次のようなことが指摘されるだろう。即ち、日本の教員が現在、多様かつ複雑な問題に直面し、更に高度な専門性と多様な知見に基づく教育実践が求められていることは、中央教育審議会（以下「中教審」）をはじめとする政策文書<sup>4</sup>や多くの先行研究が主張しているところであり、本稿で改めて指摘する必要もないだろう。しかし今津（2017）は、そのような状況にありながらも、日本では修士号を取得した教員の数がいかに少ないことを指摘し、「教師教育の高度化」、即ち、大学院教育を通してそうした極めて困難な状況を克服するための高度なスキルを身に付けることが求められていることを主張している。そして教職大学院の制度化は、そうした主張を、部分的にはあるが、実現するための1つの方策であるということができる。

しかし他方で、教職大学院を修了し、「教職修士（専門職）」という学位を得ることによって、より具体的には何をすることができるのか。教育職員免許法上、教職修士号の取得は校長や副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭といったいわゆる「教諭」の上位に位置づけられる職制における資格要件とはされていない。10年に1度受講が義務付けられている「教員免許状更新講習」の受講免除対象者としても、教職修士号取得者は挙がっていない（文部科学省、2013）。教職修士号を取得した場合所持する一種免許状は専修免許状となるが、それは従来の修士号と同様であり、またこれもその他の従来の修士号と同様、それが給与増の1つの要件になっているというわけでもない。多忙化が極限状態にまで達した現場を一定期間離れて大学院に就学することに対しては、同僚教員から「いいね、好きな専門の勉強ができて。」<sup>5</sup>と嫌味のひとつも言われることも稀ではない。しかも教育委員会からの派遣で教職大学院に就学している場合、当該教員はそれだけ有能であるということは想像に難くないが、そうした自覚からむしろ自らの高い力量を現場でこそ発揮すべきと思いつつ、後ろ髪を引かれる思いで教職大学院への就学を決意した教員も少なくないだろう。つまり、現職教員が自ら手を挙げて一定期間現場を離れ教職大学院に通うことを奨励する、少なくともそれを可能とする条件が教育現場に整備されているのだろうか、という問題がある。キャリアアップにも給与増にも直接的にはつながらない、同僚教員の顰蹙・反発を買う可能性もある、なにより一定期間現場を離れることが自らの使命感ややりがいと齟齬を来たす、といった状

<sup>3</sup> ウェブサイトからの引用であるため、直接引用ではあるが、頁の特定が不可能である。以下、頁の特定がない直接引用部分については、同様の理由による。

<sup>4</sup> 直近の中教審答申としては、2012年の『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』

（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf), 2019年1月22日採取）及び2015年の『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』

（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), 2019年1月22日採取）が挙げられるだろう。

<sup>5</sup> 実際は、これは大きな誤解である。従来型の大学院進学であれば、例えば高校の数学教員が大学院理工学研究科に進学し専門の数学の専門性向上に努めるといったことが多く、この場合ここで言う「好きな専門の勉強」になる。しかし、例えば教職大学院の教育（学校）経営系のコースに入学した現職教員学生は、小学校教員だろうが中学校社会科だろうが高校数学あるいは英語だろうが、すべからず「教育（学校）経営」という、彼らの教科専門とは全く関係ない領域（学校組織マネジメント論やリーダーシップ論等）の研究をすることになる。この点は、現職教員にもあまりよく周知されていない教職大学院の現実である。

況を目にすると、教員を大学院就学へと積極的に導く条件が整えられているとは、到底言えないだろう。こうした状況を改善し、教育委員会から、あるいは校長から言われたから渋々、ということではなく、自らより良い教員となる、より良い教育を実現するという志を持って教職大学院に就学することを奨励するためには、どのようなインセンティブや条件整備が必要なのだろうか。

この点について、例えばカナダのニューファンドランド&ラブラドル (Newfoundland & Labrador) 州の M.Ed.の学位を有する教員を対象に調査(複数回答可)を行ったタッカー&フシェル (Tucker & Fushell, 2013) は、現職教員が M.Ed.プログラムに進学した動機として、「給与のアップ」が 81.9%、「より良い教員になるため」が 74.5%、「学校や教育委員会でリーダーとしてのポジションに就くため」が 41.2%、「M.Ed.プログラムが教員としての力量形成に役立った」という回答が 88.9%に上ること、また 70%が何らかのリーダーシップ・ポジションに就きたいという意思を持っていることを明らかにしている。つまり、制度上教育委員会の方から大学院進学を勧奨するという仕組みがないカナダ諸州においては、教員は自らのキャリアやニーズに応じて、自ら大学院就学を決意したということが読み取れる(平田, 2019)。

本稿が対象とするブロック大学では、毎年多くの現職教員が M.Ed.プログラムに入学し、修了している。そしてデータ分析の部分で詳述するが、M.Ed.プログラムの学生の中には教員だけではなく、それ以外の「教育的」職業に従事する者も少なくないという。そうした状況の下、2015-2016 年度のブロック大学での M.Ed.取得者は 124 名、1975 年に M.Ed.プログラムが始まって以来 2016 年までの累計が 5,183 名(単純計算で 1 年で約 120 名)である(Brock University, n.d.)。2018 年 7 月 1 日時点でのカナダの人口は約 3,700 万人(Statistics Canada, 2018)であり、日本の人口の約 30%であることを考えても、極めて多くの「教育的職業」にある者が、ブロック大学に限らず、M.Ed.や Ed.D. (Doctor of Education, 教育学博士)といった教育専門職向け大学院学位プログラムの門を叩いているということは、想像に難くない。なぜこれだけ多くの人々が、自ら大学院に進学し、仕事をこなしながら学位取得を目指すのだろうか。これが本稿第二の分析の視点である。

## 2. リサーチ・デザイン

現地調査は、2018 年 9 月 24 日(月)から 28 日(金)まで、ブロック大学セント・キャサリンズ (St. Catharines)・キャンパスで行われた。現地調査に先立ち、佐賀大学大学院学校教育学研究科研究倫理審査委員会による倫理審査をパスしたうえで、ブロック大学研究倫理委員会(the Research Ethics Board: REB)の倫理審査を受け、これにパスし、本現地調査実施の許可を得た。データ収集の方法は、インタビュー調査と文献調査である。つまり、学生数等統計上の数値に関するデータを除いて、本研究のために収集されたデータの主要部分は質的データ(qualitative data)である。

インタビュー調査に関しては、まず参加者のリクルートに際して、ブロック大学ウェブサイトに掲載されている M.Ed.プログラム担当教員の中から、M.Ed.プログラム運営に詳しいことと、3 つの専門領域のうち ALE 領域の授業を担当していることを主な要件として、E メールで調査協力の依頼をした。この 2 つの事項を要件とした理由は、第一に M.Ed.プログラムの全体像を把握する必要があったこと、第二に筆者の専門領域が教育行政学であり、授業内容に関わる質問事項も用意していたことから、専門領域を共にする担当者の方がより充実した調査を実施することができる可能性が高いと思われたこと、等による。調査協力依頼に際しては、E メール添付ファイルにより調査協力依頼の文書(Letter of Invitation)及び同意書(Informed Consent Form)を調査協力の可能性のある担当教員に送信して調査概要を説明し、調査協力を募った。交渉の結果、4 名が調査協力に応じてくれた。インタビューはそれぞれ個別に行わ



れ、時間は各 1 時間から 2 時間であった。インタビューは事前に準備された準構造化 (semi-structured) されたオープンエンドのインタビューガイドに沿って行われたが、インタビューガイドは事前に参加者に E メール添付ファイルで提供された。これは、参加者から特に運営に関わる事項について正確な情報に基づく回答を得るためには、事前に質問事項を示し、必要であれば関連情報を収集のうえインタビューに臨んでもらう条件を整備する必要があったためである。実際に協力者の 1 人は、調査項目に関連する文書をインタビュー時に筆者に提供してくれた。その他、ブロック大学 REB によって提示された調査実施のための要件に従い、インタビュー調査協力者の実名は報告書等では記載しないこと、インタビューに先立って同意書にサインを得ること、録音器具 (IC レコーダー) へのインタビューの録音は協力者の同意を得て行うこと、音声データを文書化した後に協力者には内容確認 (verification, 協力者は必要に応じて文書化されたデータに加筆・修正・削除等を行うことができる) の機会を提供したうえで報告書等の作成に入ること、等を伝え、実名の記載如何以外については本稿執筆以前に全て遺漏なく行った。実名の記載如何については、本稿において匿名を用いることにより条件を満たしている。インタビュー協力者の属性については表に示す通りであるが、ブロック大学 REB により提示された条件により、必要最小限の情報のみ記載している。協力者は、F (Faculty Member) 1-4 で表している。文献調査に関しては、上述のように協力者からインタビュー時またはその後に提供された文書による他、ブロック大学ウェブサイトで多くを得ることができた。

表 調査協力者の属性

	大学での教員歴 (専任)	ブロック大学での 教員歴 (専任)	公立学校での教職経験 の有無 (正規・臨任問わず)	ブロック大学でのこれまでの 主な役職
F1	17年	17年	有 (教員・校長等)	大学院プログラム・ ディレクター 他
F2	34年	1年	有 (教員)	教育学部長
F3	15年	13年	有 (教員)	教育評価チームリーダー
F4	11年	7年	有 (教員)	大学院プログラム・ ディレクター

### 3. M.Ed.プログラムの学生の状況

M.Ed.プログラムの実態に関する協力者の認識を見る前に、ここではまず同プログラムの学生数など概況について触れておく。まずプログラムへの応募者数であるが、協力者から異口同音に聞かれたのは、近年カナダ国内からの応募者・入学者数はともに減少傾向にあるということである。ブロック大学の M.Ed.プログラムには、通常のカナダ国内学生向けのプログラムの他に、留学生向けの「International Student Program: ISP」<sup>6</sup>もある。ISP の学生数は年々増加しており、F4 によると当該年度には 45 名の応募者数に対し 302 名の応募があったという。そしてその大多数を占めるのが中国系であり、またその他のアジア系であるという。F2 と F4 によると、彼らは留学生ではあるが、多くは修了後もカナダに留まることを望むということであり、それはビザが 3 年おりるためであるという。国内学生向けの M.Ed.プログラムも ISP も同じ授業内容で同じ学位であるにも関わらずなぜプログラムを分けるのかを尋ねたと

<sup>6</sup> 詳しくは次の URL を参照されたい。<https://brocku.ca/education/programs/graduate-programs/master-of-education-international/> (2019 年 2 月 6 日採取)。

ころ、それはプログラムによって授業料が異なるからだという。即ち、授業料は、カナダ国内学生の場合初年度1学期につきフルタイム学生が約3,028.24カナダドル、パートタイム学生が1,514.12ドル（年次が上がるにつれて約25ドルずつ安くなる）なのに対し、留学生は年次に関係なくフルタイムが7,834.83ドル、パートタイムが3,917.41ドルと、留学生の授業料の方が倍以上高額である<sup>7</sup>。F1によると、以前は大学運営費全体の80%は州政府の負担であったが、現在は36%に過ぎないということであり、こうした傾向は他のすべての協力者からも聞かれた。そして削減された運営費は自主財源で賄わなければならない、そのためか大学本部はISPプログラムの定員を45名から60名に増やす計画であるという。ISPは本稿の対象外であるため、以下国内学生向けプログラムに限定して検討する。

F1によると、以前はプログラム全体で学生数が600名くらいいたが、今はそれ以下であるという。学生数減少の主な理由としては、F4は少子高齢化の中で教員採用数が減少していることを挙げ、またF2は2015年から教員養成課程が1年から2年に延長されたことによる授業料負担の増加を挙げていた。応募者数について、F4によると2014年度は275名の応募があったが、5年後の2018年度には応募者数は206名に減っていたという。そして2018年度は約35%が合格であり、65%が不合格かあるいは合格後本人によって入学が辞退されたということである。F2は例年大体合格者は3分の1であると述べており、割合的にはほぼ例年通りといったところである。可否の判断基準は主にGPAであり、75以上ないと合格できないということである。他方でF4によると、M.Ed.プログラムは現職教員を主な対象としており、大学在学時のGPAを審査対象とするのは、それがずいぶん前のことでありその意味で不適当な場合もあるため、その場合はGPAが多少基準を下回っていても、特にALEを希望する応募者に関しては、校長や教頭などリーダーシップを求められる役職の経験がある場合はそれを考慮した上で総合的に可否判定がなされるという。近年の大学の財政状況に鑑み、応募者数が減った場合でも入学者数は保持しなければならない、それが審査基準の低下ひいては入学者の質の低下につながる恐れはないかと尋ねると、F2は応募が減っても基準は下げないと明確に述べていた。合格者が応募者の3分の1ということで、定員割れにはまだほど遠いため状況はそこまで切迫してはいない、ということであろう。

入学者は申請時に希望する専門領域を特定しておく必要があるが、M.Ed.プログラムを含む教育学部の授業は、メインキャンパスであるセント・キャサリンズの他に同じオンタリオ州内のオークビル（Oakville）やハミルトン（Hamilton）といったサテライト・キャンパス<sup>8</sup>（当地にあるカレッジ等の空き教室を賃借している）で開講されることもあり、場合によっては希望するキャンパスで希望する授業が開講されないこともある。F4によると、最低でも受講者数が8名いないと授業は開講されないため、例えば希望する専門領域はALEであり、ある必修の授業をオークビルで受講することを希望している場合でも、オークビルでの受講希望者が8名に満たない場合、希望する授業がオークビルでは開講されないことがある。この時大学側としては、オークビルで開講している授業のある専門領域に変更するか、あるいは当該授業が開講されているセント・キャサリンズなどその他のキャンパスに通うかの選択肢を提示して、そこから学生が選ぶことになる。その結果、調査時点での新入生の専門領域ごと及びキャンパスごとの人数は、セント・キャサリンズがALE13名、TLD21名、SCCE14名、オークビルがALE11名、TLD10名、SCCが0名で、計69名となっているが、このうち3名が希望するキャンパスで希望する授業が開講されておらず、そのため2名が専門領域を変え、1名がキャンパスを変えるというアレン

<sup>7</sup> 詳しくは次のURLを参照されたい。<https://brocku.ca/safa/graduate-tuition-and-fees-2018-academic-year/#2016-gr-fees-per-term620-80b21bef-7b87>（2019年2月6日採取）。

<sup>8</sup> セント・キャサリンズからオークビル及びハミルトンへは、共に車で約50分、オークビルーハミルトン間は車で約30分であり、いずれも移動はそれほど困難ではない。

ジを行ったという。学生数減少の中、審査基準を下げることに抑制的であるが、他方で基準をクリアした優秀な学生を失わないような各種方策は採っているということである。

#### 4. データの記述と分析

本節においては、上述した分析の視点 2 つに沿ってデータを記述・分析する。その際、インタビュー・データに関しては、必要に応じてナラティブ方式で提示する。

##### (1) パスウェイ・オプションとカリキュラム

ブロック大学には、学生の種類としてフルタイム学生とパートタイム学生という括りがあることは上述した。近年はフルタイム学生も増えてきている（後述）が、F1 によると、主に現職教員を対象としている M.Ed.プログラムでは、伝統的にパートタイム学生の方が多いという。そしてパートタイム学生の多くは現職教員であり仕事があるため、自宅により近いキャンパスへの通学を希望し、また夜間開講の授業を希望する傾向にあるという。しかし近年の財政緊縮の波の中で、サテライトでの授業は教室の賃料や教員の交通費などコストがかかるため、開講しないようプレッシャーがかかっているという。そのため、現在ハミルトン・キャンパスで開講される授業はほとんどないということである。またこのことによって、ウェブサイトにあるような多様な授業をすべて開講することは困難な状況にある、ということであった。ちなみにそのような財政状況の中でもその多様性（あるいはなるべく多くの学生数）を確保するために、サテライト・キャンパスで行われている授業をオンラインで行うことが検討されているという。しかし F1 は、ほとんどの学生は対面式（Face-to-face）での授業を望んでいるとも述べていた。

パスウェイ・オプションに関して、F1 によるとコース・パスウェイが認可されたのは 2009 年ということであり、M.Ed.プログラムが始まったのが 1975 年であることを考えると、比較的近年のことである。また F2 は、「我々は学生に学位論文オプションを採るように勧めている」と述べており、その意識は他の協力者とも共有されていた。他方でコース・パスウェイとリサーチ・パスウェイの学生数を尋ねると、F3 は以下のように答えた。

(F3) ここにはコースワークだけのオプションがありますが、不幸なことに大多数の学生はそのオプションを採ります。

(筆者) 本当に？それはなぜですか？

(F3) 学生は調査に関するプロジェクトをしたり学位論文を書いたりしなくてもいいのであれば、その方が簡単だと思っているのです。私が教えている 13 名の授業では、全員コース・パスウェイです。私が思うに、それが私たちのプログラムが最も大きな問題点を抱える特徴です。以前は MRP や学位論文オプションがありました（現在でもあるが）。コースワークだけのオプションはありませんでした。しかし不幸なことに、オンタリオ中の大学がコースワークのみのオプションを提供し始めました。なので、以前の構造から現在の構造に移行するという決定は、多くは競争によって方向づけられているのです。OISE（Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto、トロント大学オンタリオ教育研究所、トロント大学の教育学の大学院）やヨーク（York University、ヨーク大学）、ウェスタン（Western University、ウェスタン大学、以前のウェスタン・オンタリオ大学（University of Western Ontario））などの教育学部がコースワークだけのオプションを提供しています。もし私たちも同じことをしなければ、調査をしたり学位論文を書いたりしたくない学生によって私たちのプログラ



ムへの入学者数が減るでしょう。だから学生はコースワークだけのオプションを選ぶのです。何が解決策か私にはわかりませんが、大学院教育として考えると、パイは1つしかなくすべての大学ができるだけ多くのシェアを欲しがります。なので、実はそうした競争は学生にとってはひどいものなのです。調査をすることに関心があり、学位論文オプションやMRPオプションを選んだ学生がいるクラスでは、教室の環境はもっと豊かであったと、私は本当にそう思います。私には解決策は思いつきませんが、学位論文オプションやMRPオプションを選んだ学生とそうでない学生との間には、学生自身の中に大きな違いがあるということは確かです。…（中略）…私の推測ですが、学位論文オプションの学生は10%以下でしょう。

つまりF3は、学生はコース・パスウェイの方がリサーチ・パスウェイよりも学位取得が簡単であると考え、大学院で何を学び取るかよりもその簡単さに飛びついてしまっているため、多くの学ぶ機会を失っていることを「不幸なこと」と言っているのである。そしてそれを生み出しているのが、大学間の「学生獲得競争」であるとしている。そしてF1も、こうした大学間競争がプログラムに与える負の影響について自覚的であった。

「安きに流れる」というF3が指摘した学生の傾向を、F4はもう少し細かく分析して、次のように語っていた。

(F4) リサーチ・パスウェイを選ぶと、学生は時に修得するのにあまりに時間がかかり過ぎるプログラムに時間を費やすことに辟易します。彼らはコース・パスウェイがもつ学位取得までの確実性を望んでいるのです。なぜなら（コース・パスウェイでは）コースの終わりには修了できるということを確認しているからです。リサーチ・パスウェイだと、彼らは自分たち自身ですべてをこなさなければなりません。課程を修了するためには時間管理など自分自身のことを自分自身でやらなければなりませんよね？他の人よりもうまくやる人はいると思いますが、他方でリサーチのための時間をつくるのが難しい生活事情を抱えている学生もいます。なので、途中でリサーチ・パスウェイからコース・パスウェイに移動する学生がいるのです。逆もいますが・・・。

（筆者）コース・パスウェイの方がリサーチ・パスウェイよりも簡単だから？

(F4) そうです。単に時間を作るなど自分を律する必要があるので、リサーチ・パスウェイはより難しいのです。

（筆者）そして、人とは安きに流れる傾向にあると・・・？

(F4) まさにその通りです。コース・パスウェイではコースの履修にサインしてコースによって提示されたタイムラインに沿っていれば・・・。

（筆者）彼らの目的は研究者になることではないから・・・。

(F4) その通りです。学位は校長となる資格へ近づくことの証明書であって、彼らは通常は研究者になるためにそこにいるわけではないのですから。

このようにコース・パスウェイは、「安きに流れる」という学生の傾向を反映している反面、修士号取得のためのより確実な選択肢であると学生によって認識されているという、ある意味打算的とも効率性重視ともとれる思考の産物であるということである。F3はそれが深い学びにつながっていない、と危惧しているのである。

## (2) 学生の属性と入学動機

M.Ed.プログラムに就学する学生の属性であるが、上述の通りブロック大学の M.Ed.プログラムに入学してくるのは、教員には限定されない。この点に関する協力者の認識は一致しており、大要 5 種類の属性が指摘された。すなわち、現職教員、現職学校管理職、教員資格取得（教育学部卒業）直後の学生（日本で言うストレートマスター、以下「新卒学生」）、大学（universities）・カレッジ（colleges）<sup>9</sup>など中等後教育機関<sup>10</sup>職員、看護師等その他の「教育的」職業従事者、である。以下では、①現職教員・管理職、②新卒学生、③K-12<sup>11</sup>以外からの就学者、の 3 つに分類して、その入学動機や現状をそれぞれ見ていくこととする。

### ① 現職教員・管理職

協力者 4 名はすべて、学生の中で最も多数を占めるのが現職教員であると述べていた。現職教員が M.Ed.プログラムに就学する動機として F3 は、「給与、管理職、教育委員会でのポジション」の 3 点を挙げていた。まず給与に関して、F3 によると、オンタリオ州の教員の給与体系は A1, A2, A3, A4 の 4 種類に分類され、より高い評価を得るために M.Ed.に就学する教員が多いということである。

（F3）オンタリオ州には A1, A2, A3, A4 という 4 つのカテゴリーがあって、A1 は最低レベルです。A2 は 3 年制の学士号、A3 が 4 年制の学士号、最高レベルの A4 は 4 年制の学士号に加えて AQ コースあるいは M.Ed.学位ですね。…（中略）…それぞれのカテゴリーで上限 11 年として教職経験年数が増えるとともに給与は上昇します。それからもちろん、A1 から A2, A3, A4 となるにつれ、給与は上昇します。…（中略）…すでに A4 カテゴリーにある人が M.Ed.学位を取得したら、1,000 カナダドル追加されます。…（中略）…だから、M.Ed.に進学する 1 つのとても大きなモチベーションが給与であることは確かです。

オンタリオ州の教員給与について評価を行っているのは「オンタリオ州品質評価協議会（Quality Evaluation Council of Ontario: QECO）」であるが、その評価チャートを見てみると、F3 が指摘した A1 から A4 の下に「A」というカテゴリーもある。これは大卒ではない者が該当するカテゴリーであり、「大学学位なし（No university degree）」とだけ記述されている（QECO, 2013）。これは、例えば大卒資格を持たない先住民を祖先に持つものが PJ（【註 14】参照）の教員になろうとする場合、そうした出自に特化した教員養成プログラムを修めることになっており（OCT, n.d.b）、そうした場合はこの「カテゴリー A」が採用されるという、いわば特殊なケースであると思われる。そして「カテゴリー A1」に含まれる要件は「許容し得る大学学位（An acceptable undergraduate degree）」のみであり、これは 4 年未満で卒業できる学士号プログラムを含む。例えばブロック大学社会科学部（Faculty of Social Science）には「子ど

<sup>9</sup> アメリカのカレッジがほぼ大学と同義であるのに対し、カナダでは大学が学位授与機関であり、研究組織としてアカデミックな教授内容を重視するのに対し、カレッジは第一義的には職業・技術教育に重点を置く教育機関であり、「資格（certificates）」は出すが基本的に「学位（degrees）」は出さない学位非授与機関（近年では学位を授与するカレッジも出てはきているが、少数である）であって、両者は明確に異なる（溝上, 2002）。

<sup>10</sup> 高校卒業後の教育機関の総称である。インタビューの中で協力者はしばしば「高等教育（higher education）」という表現を使ったが、カナダのカレッジが上述の通り基本的に「学位非授与機関」であることを勘案すると、これは「継続教育（continuing education）」に分類すべきとの議論もある。「第三段階教育（tertiary education）」という用語もあるが、現在ではあまり聞かれない。他方でカナダでは、カレッジと大学を併せて「中等後教育（postsecondary education）」と呼称することが多いので、ここでもその用語を使うこととする。

<sup>11</sup> Kindergarten to grade 12 を指す。日本では幼稚園から高校 3 年生までを意味する。

も・青年学 (Child and Youth Studies)」というプログラムがあるが、これには通常の4年生学士課程 (Four-year Bachelor of Arts (BA)) の他に3年制学士課程 (Three-year BA) もあり<sup>12</sup>、カテゴリーA1の「許容し得る学士号」とはこうした4年未満の学士号を含むものと解される。というのも、次のカテゴリーA2は10の要件のいずれかを満たす者が該当するとされているが、その最初にある要件が「許容し得る4年生大学学位 (An acceptable four-year undergraduate university degree)」とあり、その他4つの要件がいずれも「許容し得る3年制大学学位 (An acceptable undergraduate degree)」にその他の条件を追加して設定されているからである。そしてカテゴリーA3には15の要件が列挙されており、そのうちいずれかを満たすことが求められるが、その最後に「カテゴリーA2の要件に加え、「基礎的教員養成に加えて許容し得る大学院修士学位課程の修了 (An acceptable completed post graduate master's degree additional to basic teacher training)」とされている。ここでの「基礎的教員養成」の修了を証明するのが教育学士号 (Bachelor of Education: B.Ed.) であり、その上位に位置づけられる「修士学位」が M.Ed. であるため、ここでの修士学位とは M.Ed. を含むことになる。また最高レベルのカテゴリーA4では、23の要件のうちいずれかを満たすことが求められるが、そのうちの4つの要件の一部として M.Ed. 学位の取得が求められている (QECO, 2013)。つまり、M.Ed. 学位取得はこうした形で教員給与の増額に直接的につながる制度設計となっており、それが現職教員が M.Ed. 学位取得を目指すモチベーションの1つとなっているということである。<sup>13</sup>F4 も、M.Ed. の学位を持っていることがより良い給与を保障するものとなっていると述べていた。

(F4) 学生は給与アップに役立つ資格証明書として学位をみているので、M.Ed. プログラムを受講しています。教員がそうした追加的な学位をもっていれば、毎年より多くの給与を得ることができます。だから資格証明として M.Ed. をとるのです。

また、F1 から F4 まですべての協力者が、現職教員が M.Ed. 取得を目指す理由として挙げていたのが、「管理職になること」である。オンタリオ州における管理職資格を含む教員資格の要件について規定しているのは、「オンタリオ州教員協会法 (Ontario College of Teachers Act, 1996, S.O. 1996, CHAPTER 12)」に基づいて制定されている「オンタリオ州規則 176/10 教員資格 (Ontario Regulation 176/10 Teachers' Qualifications, 以下『教員資格規則』)」であるが、管理職資格要件としてはその32条から34条に規定されている。オンタリオ州における学校管理職資格要件について詳細に検討することは本稿の目的から逸れるため、簡潔に言うと、オンタリオ州で学校管理職になるための資格要件としては、5年の教職経験を有すること、インターミディエイトを含む3つのディビジョン<sup>14</sup>の教員資格を有すること、修士の

<sup>12</sup> 詳しくは次の URL を参照されたい。 <https://brocku.ca/programs/undergraduate/child-and-youth-studies/> (2019年2月3日採取)。

<sup>13</sup> オンタリオ州教育省 (Ontario Ministry of Education), OCT, QECO いずれのウェブサイトにおいても、カテゴリーに対応した給与表のようなものは管見の限り見られない。但し、年収 100,000 カナダドル以上の公的セクターの職員の氏名・役職・年収は、オンタリオ州政府が開設している「サンシャイン・リスト (Sunshine List)」のウェブサイトで公表されている。 <https://www.sunshinelist.ca/> (2019年2月7日採取) を参照されたい。

<sup>14</sup> オンタリオ州では、教員免許は12学年を4つのディビジョンに分けて設定されており、それぞれプライマリー (primary, K-3), ジュニア (junior, 4-6), インターミディエイト (intermediate, 7-9), シニア (senior, 10-12) となっている。通常はプライマリー&ジュニア (PJ), ジュニア&インターミディエイト (JI), インターミディエイト&シニア (IS) というように、隣り合う2つのディビジョンで免許を取得する (平田・成島・坂本, 2003)。

学位 (master's degree) あるいは2つのスペシャリスト (specialist) <sup>15</sup>資格あるいは1つのスペシャリスト資格及び修士号取得に必要な単位のうちその半分を習得していること (half a master's degree) という条件を満たしたうえで<sup>16</sup>, 大学等認可を受けた中等後教育機関で提供される「管理職資格プログラム (Principal's Qualification Program: PQP)」<sup>17</sup>のパート1とパート2 (それぞれ125時間の講習) 及び「リーダーシップ実習 (Leadership Practicum, 60時間)」を修了することが求められている。M.Ed.の学位はPQPを受講するための条件の1つとされている「修士の学位」に該当するため, 管理職になるための資格要件の1つとされており, ブロック大学 M.Ed.プログラムに入学する現職教員の多くは, この資格要件取得を大きな動機付けの1つにしているということである。この点については, F3 と F4 は特に次のように説明していた。

(F3) 学生の大多数は学校管理職志望の教員です。… (中略) …小学校・中等学校<sup>18</sup>の管理職になるには, 第一に教員資格を有すること, 第二に教職経験が5年あること, 第三に PQP パート1・2を修了していること, そして第四が通常は M.Ed.です。10-15年前なら2つのスペシャリスト資格で校長や教頭になれたでしょうが, 今ではオンタリオ州のほとんどの教育委員会は M.Ed.の学位をもっている人を欲しがっています。… (中略) …だから, この大学の M.Ed.プログラムで最も多いのは管理職志望の教員で, 大多数を占めます。それから10-15%くらいが教頭だと思います。例えば木曜日の私の授業は2名の教頭が受講しています。校長はほとんどいない, いやそうじゃないですね, 月曜日の授業には校長も1名いらっしゃいますね。… (中略) …なので, 最も多いのは管理職志望の教員, 次がさらに上を目指しているすでに管理職の学生です。

(F4) 私はいつも学生に何を勉強しているのか, プログラム修了までどのくらいかなどを尋ねていますが, そうした会話から判断すると, おそらく50%から75%の学生は校長とかそういう役職に就きたいと思っている教員です。… (中略) …特に ALE に限定して言うと, ミックスです。まず管理職志望の教員で, おそらく校長志望の教員あるいは既にリーダーシップの地位にある教頭 (vice-principals) が大多数です。

<sup>15</sup> オンタリオ州では, 教員採用時に取得している資格に加えてその他の教員資格を取得するために「追加資格 (Additional Qualifications: AQ) コース」が, 高等教育省 (Ministry of Training, Colleges and Universities) によって認可を受けた大学等の教育機関で提供されている。例えば, 上述のディビジョンに沿って言うと, PJの資格をもって採用された場合, その時点では K-6 年生のみ教えることができるが, 要件とされる AQ コースを修めることによってインターミディエイトの資格を取得すれば, K-9 年生まで教えることができるようになる (平田・成島・坂本, 2003)。そして AQ コースによっては同じタイトルでランク付けがなされており, 例えば「教員のリーダーシップ (Teacher Leadership)」はパート1, パート2, スペシャリスト (パート3) に分かれている。本文中の「スペシャリスト資格」とはこの「スペシャリスト」を指す。パート2 受講要件の1つとしてパート1を修めていることが, スペシャリスト受講要件の1つとしてパート2を修めていることが, それぞれ求められる。詳しくは, OCT の次のウェブサイト参照されたい。  
<https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/prerequisites> (2019年2月3日採取)。

<sup>16</sup> OCT ウェブサイト <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/pqp> (2019年2月2日採取)。

<sup>17</sup> 詳しくは「PQP ガイド (Principal's Qualification Program Guide)」を参照されたい。[https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202017/2017%20PQP%20Guideline%20EN%20web\\_accessible.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202017/2017%20PQP%20Guideline%20EN%20web_accessible.pdf) (2019年2月2日採取)

<sup>18</sup> オンタリオ州の学校段階としては, 基本的に1-8年生が小学校 (elementary schools), 9-12年生が中等学校 (secondary schools) に就学することとされている。

また、校長や教頭だけではなく、教育委員会内での重要なポジションに就くことを望んでいる現職教員・管理職学生の存在も、次のように指摘された。

(F3) 他の大きな動機付けとしては、管理職にはなりたくてもそれは校長や教頭ではなく、教育委員会内でのコンサルティングのポジション、カリキュラム・コーディネーターになりたい人もいます。…(中略)…そういったポジションについては、教育委員会はよく修士の学位を持っている人を探していますが、それは教室での経験があり、加えてより高い教育を受けているからです。

(F4) 教員が M.Ed.プログラムに通うのは、リーダーシップの役割を果たせると思われたいからです。彼らは校長や教育委員会でのコンサルタントになり、リーダーの役割を果たしたいのです。そのためには M.Ed.は役に立つと彼らは考えているのです。それが彼らがステップアップするのに役立つと。

(筆者) M.Ed.学位取得はそうしたポジションに就く要件になっているのですか？

(F4) いえ、(校長以外は) まだそうはなっていませんが、そうしたリーダーシップ・ポジションに応募する人たちの多くはすでにそうした学位をもっていますから、M.Ed.を持っていればそうした地位に就きやすくなるのです。

つまり、いずれの動機付け(あるいはこれらのミックス)にせよ、M.Ed.プログラムに在籍する現職教員・管理職は、主体的にかつ明確な目的をもって入学してくるということである。逆に言えば、M.Ed.の学位にそれだけの価値が見出されている、ということでもあろう。

## ② 新卒学生

近年、M.Ed.プログラムには、多くの新卒学生が入学してくるという。そしてその要因としては、少子高齢化を受けた教員採用数の減少傾向があるという。

(F2) 我々の M.Ed.プログラムは第一義的に、すでに公教育制度の中にいる教員に焦点を当てています。…(中略)…しかし、教職に付けなかったために、教育学士号を修了して直接 M.Ed.に入ってくる学生も確かにいます。彼らのほとんどはフルタイムの学生ですが、同時に学校で代用教員(supply teachers, substitute teachers とも言う)もしています。そして採用されたらドロップアウト、ドロップアウトじゃないですね、フルタイムからパートタイムに変更します。

(F4) 新たに教員養成課程を修了したばかりの学生が何人か、今は学校にあまり(教員の)職がないですから、彼らのうち何人かは1年か2年余分に考え M.Ed.に來ます。それは彼らをより質の高い教員にしますし、その他の教員志望者の間で彼らを際立たせます。そして学校での教職が得やすくなります。彼らは必ずしも先々校長になろうと思っているわけではありませんが、彼らは職を、フルタイムの教職を得ようと考えていて、それには修士号は有益だと考えているのです。

(筆者) 今はそんなに教職に就くことが難しいんですか？



(F4) はい、極めて難しいです。もう 10 年くらいにはなると思うんですが、とても難しいですね。教員養成課程を終えた新卒者がフルタイムの教職を得る前に、5 年から 10 年代用教員をするというのはとても多いのです。

つまり、教員採用においてペーパー試験の結果が大きな比重を占める日本のようなケースと異なり、基本的には書類審査と面接で合否が決まるオンタリオ州の教員採用（平田・成島・坂本，2003）においては、M.Ed.の学位（資格）を取得することは教員採用という就職市場において自分の価値を高めると考えられているため、一定数の新卒者が M.Ed.プログラムに入学してくるということである。

また、ブロック大学 M.Ed.プログラムでは、リサーチ・パスウェイのフルタイム学生限定で資金援助がある。そして学部卒業時点でフルタイムの教職に付けなかった新卒者がそういった支援システムを利用して M.Ed.プログラムに就学してくるという。

(F1) リサーチ・パスウェイのフルタイム学生には、通常 1 年に 27－30 名について資金援助があります。そのことが新卒で教職に付けなかった学生にとって私たちの M.Ed.プログラムをより望ましいものにしていきます。教職経験はありませんが多分より強い学問的バックグラウンドをもっている一定数の学生は、M.Ed.プログラムをまた違ったものにします。…（中略）…以前はフルタイムの学生はそんなにいなかったのですが、いまは以前より多くのフルタイム学生がいますし、彼らは典型的には学部を卒業したばかりの学生です。

上述の通り、教員採用という市場においては自分の市場性を高める必要があり、そのために M.Ed.プログラムに就学する新卒の教員志望者は一定数いるものの、他方でそれには学費等の資金が必要である。そのため、資金援助があるリサーチ・パスウェイのフルタイム学生には、「典型的に (typically)」新卒者が多いということである。また、F2 によると、リサーチ・パスウェイのフルタイム学生のみが TA (Teaching Assistant) や RA (Research Assistant) として学内で働くことができるということであり、その意味での資金獲得機会の提供も限定的に可能となっている。

### ③ K-12 以外からの就学者

協力者によると、ブロック大学 M.Ed.プログラムには、K-12 の教員（志望者）以外の属性をもつ学生も入学してくるという。つまり、M.Ed.プログラムに入学するのに B.Ed.の学位や教員資格は要件とはされていない。例えば F2 によると、M.Ed.プログラムでは中等後教育関係者が一定数を占めているということであった。

(F2) M.Ed.プログラムの学生の最も多い属性の 1 つは、大学事務の管理職です。入学事務局や学生課、大学のその他の部署で働いている人々が私たちの M.Ed.プログラムの一定数を占めています

F3 や F4 も、教員（志望）以外の属性をもつ学生として、次のように述べていた。

(F3) (1 番多いのは管理職志望の教員、2 番目は現職の管理職。) それから 3 番目のグループとして、教育者ではない人たちがいます。…（中略）…昨日の私の授業には保険会社で働いて

いる学生もいました。…(中略)…それから、看護師もいます。私の授業にはいませんが、SCCEの授業に行って教授に聞いてみると、自分の授業には看護師が出席しているという人に出会うでしょう。…(中略)…もう1つの学生の属性として、カレッジの管理職というのがあります。今学期の私の授業には少なくとも3名か4名のあるカレッジ職員がいます。ある女性の学生はカレッジでピア・チュータリング(peer tutoring)支援をしていますし、別の女性は入学関連の仕事で、より管理的な業務に就いています。

(F4) それから、少なくともこのキャンパスでは、ブロック大学からの、高等教育からの、たくさん学生の学生もいます。彼らはブロック大学の管理職レベル(administrative level)の人たちで、授業を受けています。それから少ないですが、カレッジ職員の学生もいます。…(中略)…学生の中には大学やカレッジの管理職の人もありますし、リーダーシップの授業を受けている学生の中にはNPOの職員もいます。それから、昔よりは少なくなったのですが、看護師もいます。ただ、規則が変わって今ではM.Ed.ではなく科学(science)の修士号が求められるようになったので、看護師学生数は減っていますが……。

F1 も中等後教育関係者を学生の属性の1つとして指摘していたが、特にブロック大学の職員である学生には授業料免除の制度があり、それを利用して就学する学生もいるということであった。

(F1) この大学の職員であれば、授業料免除を受けられます。なので、ブロック大学のキャンパス内で働いている学生もいます。多分彼らは管理補佐(administrative assistant)で学部レベルの学位も授業料免除を受けていて、そして修士に来ているのです。なので、修士に来ている学生の中には、教育イノベーションセンター(Centre for Pedagogical Innovation, ブロック大学内の研究組織)やその他のセンターで働いている人もいます。…(中略)…

(筆者) それ(M.Ed.学位を取得すること)は、昇進の要件なんですか？

(F1) そうです。それは昇進にも使えますし、そうした知的な時間を持ちたがる人たち、つまり授業料免除を利用して就学している人たちも、少しの授業料は払っているわけです。彼らは、組織の中で出世したいから修士に来ているということを知ったことがあります。とてもたくさん課題があっても早く(プログラムが)終わらないかなあと思っていたけど、一旦修了してみると寂しく感じるという声も聞きます。

このような教育者以外の属性をもつ学生の受け入れについて、協力者は4名とも異口同音に、「M.Ed.プログラムで学ぶ事項は、K-12に限定されるものではなく、より広い領域で応用が可能である。」と述べていた。筆者なりに解釈すると、M.Ed.プログラムにおける、特に教育方法を学ぶことや教育組織の運営方法を学ぶことは、いわゆる「教育者」にとってのみ求められることではない、ということである。

(F1) 私たちのプログラムは、決してK-12のみに焦点を当てたものではなく、例えばカリキュラム開発について学びたいのならカリキュラム開発に関する「理論」を学ぶことになります。政策について学ぶにしても、それは必ずしもK-12の政策でなければならないということではなく、高等教育政策でも幼児教育でも保健管理でもいいわけです。例えば、今でもリーダーシップを学ぶために就学している看護師の学生はいますが、それはより広いアイデアとしてのリー

ダーシップ論やその歴史について、それが時代と共にどのように変容してきたのか、リーダーが幅広く解釈する問題の種類や様々な組織でのリーダーシップなどです。…（中略）…教員養成の世界にいる人間は K-12 に焦点を当てたがりますが、このプログラムはより広い視野から制度設計されています。リーダーシップはより広く解釈され得るし、カリキュラムもより広く解釈され得ます。社会的事項も K-12 にのみ影響を与えるものではなくその他の組織にも影響します。…（中略）…どんな職業についていようとも、こうした理論は応用可能であり、自分の実践的な場面に応用することができるはずです。

（F2）ALE について考えるとき、それは単に K-12 の経営とリーダーシップに関することだけではありません。カレッジや大学、NPO やそうした性質をもつ組織における経営やリーダーシップについても当てはまるのです。

（筆者）単に「教育」ではなくて、「教育的組織」ということですか？

（F2）教育的組織あるいは教育的実践、K-12 以外の、ですね。…（中略）…例えば、大学やカレッジの学生のメンタルヘルスにどう対応するか、労働者の成長を支援する効果的な学習を開発するにはどうデザインすればいいか、NPO や民間セクター、政府で教育の任にある人をどう教育するか、NPO や民間セクター、政府で職員を教育するリーダーをどう育成するか。組織内での専門性開発に責任を有する人的資源の専門家をどう教育するか、それは TLD で学ぶことです。ALE もそうですが、ALE はむしろよりリーダーシップに関連しており、TLD はそういった組織にとっての学ぶ目的のデザインと開発に関連します。そして SCCE はなぜ我々はこうしたことを行っているのかを批判的に分析することに関連するのです。

（F3）教育は小学校や中等学校、大学やカレッジのためにだけあるのではないということを認識すべきです。教育は民間セクターやその他の成人訓練プログラム、専門性の開発においても発生するのです。そういう可能性はあるのであって、昨年度は私の授業に民間企業の成人教育（研修）担当の女性が 1 名いました。

（F4）（看護師である学生の数が増えているという話に続けて）それでもまだ、M.Ed.に在籍する（看護師の）学生はいくらいます。もし彼らが教育的能力をもって同僚と働くのであれば、手順について他の看護師に教えることができますし、患者の家族に対してはその後あるいはその時どのような手順を踏むべきかについて教えることもできます。

そして F1 は、そうした多様なバックグラウンドを持つ学生が一堂に会することによって、より多様な視点からより深い学びが実現すると指摘していた。

（F1）私が思うに、異なる思考様式を学び、大学院レベルですので、教育に影響を及ぼす多くの理論家についてより幅広い理解を持つ必要があります。なぜならそうした理論家はビジネスの世界の人であったり、心理学者であったりしますし、多くの異なる分野の人々が一堂に会してともに学ぶとどのようにお互いに貢献することができるかを見るのは、とても興味深いことです。それは単に教室内でのより広い視野での議論に貢献することができるからなのですが、それはより議論志向的なものです。注意すべきなのは、議論の焦点を一度学問的枠組みや理論的枠組み、

概念的枠組みに引き戻すことなのですが、そのことによって物事を異なる角度から見るができるようになります。…（中略）…それは本当にこのプログラムの長所なのです。単に K-12 ではない、それは管理職のようでもあり保健関連の職員（public health worker）のようでもあり、大学やそうした特定の組織で働く者のようであり……。私はそうした学生から多くのことを学びました。

このように協力者は、全体としては K-12 以外の職業に就いている学生が M.Ed.プログラムに就学していることの肯定的側面について言及していた。他方で F3 は、「個人的には、そうした学生は教育におけるバックグラウンドがないので、最もチャレンジングと言えるでしょう。」とも指摘していた。

## 5. 考察と結論—日本の教職大学院への示唆—

以上、ブロック大学 M.Ed.プログラムの実態について、大別して、①「複数のパスウェイ・オプションや多様な授業構成は、学生の就学にどのように影響しているのか?」、②「なぜ、どのような学生が M.Ed.学位取得を目指すのか?」という 2 つの視点に基づいて、同プログラムを担当している教員 4 名の認識から分析してきた。もちろん、本研究は質的データに基づいて分析を行っており、質的調査は対象とするケースやサンプルがもつ特有の事情を重視するため、分析結果を単純に一般化することには抑制的でなくてはならない。他方で、質的調査を通して収集したデータだからこそその内実を詳細に検討することができる、ということもできるだろう（Merriam, 1998）。また、4 名の協力者間に大きな意見の相違はなかった。そのため、他の大学院でも同様の傾向が見られると一概に言うことはできないが、ブロック大学における 1 つの傾向性は提示できたものと思われる。この点を踏まえたうえで、以下ではそれぞれの視点に基づいて考察し、日本の教職大学院の今後のあり様を検討する際の視座を提示したい。

### (1) コース・パスウェイとカリキュラム

筆者は本誌掲載の別の拙稿（平田，2019）において、ブロック大学 M.Ed.プログラムが修了まで複数のパスウェイを用意していることとカリキュラム構成が多様であることを肯定的に評価した。もちろん原理的な部分でその評価は変わるものではないが、現象面を見てみるとデータからはいくつか留意しなければならない事項が浮かび上がってきた。1 つは財政上の理由から多様なカリキュラムを維持することが困難になってきているということであるが、本稿は M.Ed.プログラム自体のあり様を対象としているため、財政上の問題がプログラムのあり様に関する大きな決定要因になっているという事実は認識しつつも、ここでは触れないこととする。むしろ本稿が取り上げるべき点は、学生のパスウェイ・オプション選択の志向性である。即ち、ブロック大学 M.Ed.プログラムでは、リサーチ・パスウェイ（MRP オプションと学位論文オプション）とコース・パスウェイという修了までの道のりが複数用意されており、学生はそのニーズに応じて選択することができるという制度設計になっているという点である。それは、現職教員や新卒学生、教育以外の職業といった多様な属性から構成される学生の個別事情になるべく対応しようという意図から制度設計されたとすれば、その意味では合理的である。しかし実際には、他大学との学生獲得競争の中で「選ばれる」ための選択であった、つまり市場原理に基づいた制度運営になってしまっていることが協力者から指摘された。理想論としては、あるいは理想的には、学生は課題の難易度ではなく自分が学びたいこと、自らの専門性向上のために必要とされていることを基礎にパスウェイ・オプションやコースワークを選択することが望まれるだろう。しかし現実には、「安きに流れる」傾向が見られることを協力者は懸念していた。結果として、資金援助を受けなければ就学を続けられな

いという切実な理由がない場合、調査をしなくても、つまり授業に出て課題をこなす以上に困難を伴う（しかしそれ以上に学ぶことは多いと考えられる）学習・研究活動をしなくても、学位取得が可能なコース・パスウェイを選択する学生が大多数であるということであった。それは、F2 が言うように、大学としては学位論文オプションを推奨しているにも関わらず、である。F3 が言うように、コース・パスウェイを設けなければ学生を他大学に奪われるのではないかということ、それによって学生の学びが浅薄なものとなるのではないか、教育の質が低下するのではないかということが危惧されているのである。筆者はインタビュー調査でこの話を聞いたとき、約 15 年前に読んだ、市場原理が大学を席捲することに対して喜多村（1996）がリースマン（Riesman, 1980）を引いて警鐘を鳴らしていた、その著作の一部を思い出した。

リースマンによれば、消費者とは生産者の対立概念であって、その基本的性格は受動性である。つまり学生はかつてのようにみずから学ぶ目的が明確で、自分で自己のカリキュラムをデザインし、みずから自分の大学経験を統合していく、という意味での生産者ではない。これにたいして、学生は大学という名のバザーやアカデミック・スーパーマーケットから提供される出来合いの教育サービスを、たんに受動的に受けとり、買ってゆく消費者のようなものである。そして消費者としての学生が大学において信奉しているモットーとは、“最小限の努力で最大限の有利になる成績をとる”ということに集約されるのである。（39 頁）

青年人口が減少し、学生中心主義が強化されることになれば、大学はひたすら学生確保にひきずられ、教師は学生におもねり、学生はなるべく努力せずにより成績を求めて、大学の教育・研究上の水準や質が低下するというネガティブな影響がもたらされる可能性がある。（245 頁）

今後、日本でも教職大学院の拡充や、あるいは抜本的な改革が行われるかもしれない。その際は、学生の個別事情に配慮した制度設計を行うこと自体は重要であるが、その「個別事情」が単に「最小限の努力で最大限の効果」を求めるということになった場合、我々担当教員にとっては「市場の原理」ではなく「教育の原理」を如何に重視し続けることができるかが重要であるし、教職大学院を実のある教員養成制度とするのであれば、そうした市場原理を克服できるような、あるいは学生が「安きに流されない」ような、制度設計が求められるであろう。

## （2） 学生の属性と動機付け

インタビュー調査においては、現職教員が M.Ed.学位取得を目指す動機付けとして、「給与、管理職、教育委員会でのポジション」の 3 点が言及された。まず給与への反映であるが、これは最もわかりやすいインセンティブである。オンタリオ州では、M.Ed.だけでなく、【註 16】でも述べているが、どのような AQ をどのレベル（パート 1、パート 2、スペシャリストなど）で取得したのかなども給与などの待遇に反映されることとなっているが、学位や AQ の取得は教員の自主性に任されている。ブロック大学教育学部は AQ についても多種多様なコースを提供しており<sup>19</sup>、新たな資格取得とキャリアアップを目指す教員が、自らのキャリアプランやニーズに基づいて主体的に資格を取得することができる。日本では

<sup>19</sup> 詳しくは次の URL を参照されたい。<https://brocku.ca/guides-and-timetables/registration/in-service/#directors-welcome>（2019 年 2 月 7 日採取）。



教育委員会や教育センターが多くの研修を実施しているが、その多くは「義務」であり、いわば「あてがいぶち」である。教員が主体的に自らのキャリア形成を考え、主体的に学位等を取得することによってキャリアアップを図っていく、その結果として給与増というインセンティブが存在するという仕組みは、日本も今後検討する価値があるだろう。少なくとも「子どもの主体的な学び」を実現することが教員に求められるのであれば、その教員自身にも「義務感」からではなく、「主体的に」学ぶことのできる環境や条件の整備が求められる（そもそも研修とは、「義務」であると同時に「権利」でもあるというその本質に鑑みれば、当然のことではあるが）だろうし、それにはそれ相応のインセンティブは必要であろう。

M.Ed.学位の取得が管理職としての資格要件になっていたり、あるいは教育委員会内の重要なポストに就くために必要とされる能力証明となっているという点については、日本でも教育経営学会等をはじめとして多くの論者が、大学院における校長等管理職の資格化と体系的な養成の必要性を長らく主張してきた<sup>20</sup>ことに鑑みると、オンタリオ州の例を持ち出すまでもなく重要な政策課題として検討する価値はあるだろう。他方で、この点に関して油布（2016）は、教職大学院の役割との関連で次のように指摘している。

教員養成の高度化において、現在進行しているのは、かつて事業仕分けの対象とされた独立行政法人教員研修センターが教員の研修や教員養成を取り仕切るナショナルセンターとして位置づけられ、各地の教職大学院をハブとする全国的な「教員養成・研修」の中心となる制度の創出や、副校長・主幹制度の導入による教員組織の官僚制的組織への再編であり、また現職の教職大学院生が修了後に主幹教諭や管理職となるなど、教職大学院を経由して職位を挙げているという「教育公務員化」である。（155頁）

教職大学院の性格は創設時と比べ大幅な修正がなされ、現職教員研修の充実への役割に傾斜している。本文にも挙げた教員研修センターとの連携強化により、各地域での現職教員研修のハブとなることが期待され、管理職養成のコースとして位置づけられた。（160頁）

油布の主張は十分理解できるし、筆者もそうした懸念には同意するものである。しかし他方で、学校の中をいわゆる「デビルリーダー」（露口，2012）が跳梁跋扈し、現場に混乱を巻き起こしているという話もよく聞く。だとすれば、現場を離れた大学院という場で、自らの経験知や思い込みからではない、科学的知見に基づいたリーダーシップ論や組織論を体系的に学び、それが適切な理解かどうか、またそうした理解を実践に結びつけることのできる能力があるのかどうか、教職大学院がいわば「第三者機関」的な立場から管理職としての適性を審査するということは、あってもよいのではないだろうか。「審査」が言い過ぎであれば、「そうした科学的・体系的な学習（その結果としての資格）を管理職となるためのパスウェイに加えることを検討してもいいのではないか」と、言い換えてもいいだろう。もちろん教職大学院が体制側に取り込まれることはあってはならず、あくまで学問的・科学的見地にのみ基づいてプログラム運営が行えること、教育委員会や政府からの中立性が保障されている（つまり、「学問の自由」が保障されている）ことが絶対条件とはなるが、検討の余地はあるように思える。この点についてF2は、オンタリオ州高等教育省は大学本部を経由してプログラムの許認可や財政面について影響力を有しているが、プログラムの運営等実態面には口を出さないと語っていた（日本政府にその見識があるかど

<sup>20</sup> 例えば、（小島，2004）を参照されたい。

うかについては、現在の教職大学院への介入度合いに鑑みると、甚だ不安ではあるが)。特に今の世の中、学校（大学を含む）に限らず、あるいは日本に限らず世界中の組織（国家組織を含む）で、いわゆる「リーダー」と目される指導者たちが起こす数々の不祥事、独善的な行動や不誠実な対応が批判的となっている。中には「権限の一極集中」を危ぶむ声も聞かれる。つまり、「リーダーシップとは何か」に関する基本的理解すら決定的に欠いた「リーダー」が少なからず存在しており、その与えられた権限を思いのままに濫用することによって様々な弊害を発生せしめているのである。しかし、組織にリーダーは必要である。だとすれば、ディクテーターシップ（dictatorship、独裁）ではなく、適正なリーダーシップとは何か、そこでの組織運営とはどうあるべきかを、体系的に学び的確な理解を身に付けるための養成制度が構想され、制度化される必要があろう。単に部下を睥睨し自分の意のままに動かすことが「リーダーシップ」ではない。上司の顔色ばかりを窺い、唯々諾々と盲従し、忖度を繰り返すことは「フォロワーシップ」を意味しない。組織構成員を全く顧みず一部のトップの意思だけですべてが決まってしまう組織運営形態を「組織マネジメント」「ガバナンス」とは呼ばない。近年主張される「変革型リーダーシップ（transformational leadership）」、「分散型リーダーシップ（distributed leadership）」、「サーバント・リーダーシップ（servant leadership）」とは何かなどを体系的に学び、それを学校という組織の運営実践に活用するための能力を養う仕組みの1つとして、少なくともオンタリオ州では M.Ed.プログラムが想定されているし、日本では教職大学院がその役割を果たすことが議論されても、おかしくはないだろう。

更に、そうしたリーダーシップや組織運営原理に関する理解は、何も学校・教員に限ったことではなく、あらゆる組織・組織人に求められるものである。そのため、ブロック大学 M.Ed.プログラムには多くの教職以外の職業を持つ学生が就学し、リーダーシップ論や組織論を学び、それらを自らが所属する組織に応用する能力を身に付けるために学位取得を目指して励んでいる、ということである。協力者が言及したように、看護師は患者あるいはその家族に対して「保健教育・指導」のようなことをする必要があるだろうし、NPO は非営利を目的とする組織という点で学校と共有する部分は多いだろう。民間企業においても社員研修は、まさに教育である（但し、教育の目的は異なるだろうが。）。その中でも特に注目したいのは、ブロック大学 M.Ed.プログラムには多くの中等後教育機関事務系職員が就学しているということである。事務系の職種であっても学生と対話することは多い。また、近年は大学にも保護者によるクレームなどが寄せられることがあるが、そうした場合まず対応するのは事務職員である。そのとき、事務職員が適切な「危機管理」に失敗すると、問題がこじれる可能性がある（むしろ大学教員が対応した方がこじれるという意見もあるだろうが）。また事務職組織にも組織マネジメントの発想は必要であろうし、そこで果たされるべきリーダーシップも効果的な組織運営においては不可欠である。そしてそれは、ブロック大学では言及されなかったが、大学事務職にとどまらず小・中・高の事務系職員にも今後求められる能力になってくるのではないだろうか。日本の教職大学院は、そもそも学校教育のみに焦点を当てて発足しただけに、今すぐに教員以外の受入れを構想する余裕はないかもしれないし、そのような制度改定が緊急に必要であると主張するつもりもない。ただそうした多様な学生を受け入れ、その相互作用の中でよりよい専門家（教員だけではない）を養成していくための理念と制度として、M.Ed.プログラムや教職大学院には可能性があるという点は、留意しておいていいだろう。

新卒学生に関しては、オンタリオ州では現在新卒学生が教職に就くのが困難な状況にあるため、M.Ed.に就学しより高い専門性を身に付け、結果として修士号を取得して就職を有利に進めようという動機付けがあることが指摘された。そしてリサーチ・パスウェイのフルタイム学生になると資金援助等が得られるため、少なくない数の新卒学生の就学者がこの道を選ぶという。この傾向は、日本の教職大学院で

もいくらか見られるだろう。即ち、学部卒業時には教員採用試験に合格しておらず、教職大学院在学中に修士号取得と教採合格の両方を達成しようという学生は、少なくない。その意味では両者には共通するモチベーションがある。1つ大きく異なるのは、オンタリオ州では M.Ed.の学位が教職に就くのに有利であると広く認識されているのに対して、日本では教職修士号を取得していることが教員採用試験において特に有利に作用するとは考えられていないことである。これは、ブロック大学で M.Ed.プログラムが始まってから 40 年以上経つのに対し、教職大学院が設置されてからまだ 10 年足らずであることが最大の要因であろうが、他方で上述のように、管理職資格要件の 1 つとされているなど M.Ed.の学位を持っていることがその後のキャリア・パスにおいて有効に作用するような各種制度が整備されていることが、学位所持の有効性に関する一般的評価を形成しているとも言えよう。いずれにせよ、日本の教職大学院で授与される教職修士号も、そうした社会的認知を受けるためには何が必要なのか、国内外の例に学びつつ実践を積み重ねていくしかないだろう。

## おわりに

以上、カナダ・オンタリオ州ブロック大学大学院 M.Ed.プログラムの実態について、主に 2 つの視点から分析し、そこで得られた知見から日本の教職大学院のあり様を考察してきた。最後に言及したいのは、修士課程を修了したあとの両ケースの違いである。日本の状況について、油布（2016）は次のように指摘する。

教職大学院を修了したストレートマスターには「専門職修士」の学位が与えられるが、彼らが中堅現職となってさらに勉強を続けるとき、教職大学院を選択し再入学することはあるのだろうか。もしあるとすれば、修了時の学位はどのようになるのだろうか。また、他の大学院に進学するとすれば、それはどのような大学院で、教職大学院とどう違うのだろうか。このような疑問に、明快な答えがない。(142 頁)

翻ってオンタリオ州あるいはカナダはどうだろうか。オンタリオ州において M.Ed.の学位を有していることが教職キャリアにおいて有利に作用することは繰り返し述べてきた。そして M.Ed.修了者が現場に戻った後（「後」とは言っても、上述の通り多くの現職教員学生はパートタイム学生であり、働きながら就学しているが）、再び大学院で自らの専門性を高めることを望んだとき、カナダの多くの大学院では Ed.D.（教育学博士）という M.Ed.の上位に位置づけられる教育専門職向け学位プログラムが準備されている（ブロック大学にはないが）。F3 によると、ブロック大学 M.Ed.プログラムの学生の大半は 25 歳から 35 歳の年齢層であるという。新卒学生であればもちろん、現職であってもその年齢層であれば長い教職キャリアの後半の数年間で Ed.D.プログラムを修め、その後の実践に役立てることができよう。日本の教職大学院の学生に当てはめてみると、ストレートマスターが修了時に 24-25 歳、現職教員学生は幅はあるだろうが、大体 30 代半ばから 40 代後半といったところだろうか。修士課程修了の後数年してから再び大学院で専門性を向上させるべく学ぼうとしても、十分可能な年齢層ではないだろうか（40 代後半の現職教員学生は、教員の定年退職年齢を考えると、多少急ぐ必要があるかもしれないが。）。

今津（2017）は、「教師教育の高度化」の流れの中で、日本でも本格的に Ed.D.制度を導入すべきことを主張しているが、その必要性の根拠として 5 点、検討すべき課題として 3 点、それぞれ指摘している。本稿も終わりが近づいており、ここで今津の見解を詳細に検討することは紙幅の関係上できないが、本稿における筆者の結論の延長線上には、日本における Ed.D.の制度化をどう捉えるのかという次の課題

が見えてきた。幸運にも、本稿は5カ年の科研費研究プロジェクトの初年度に行われた調査に基づいて執筆されている。カナダにおける M.Ed.プログラムの更なる考察と Ed.D.プログラムのあり様の検討を筆者の今後の課題とすることで、本稿を閉じることにしたい。

## 【参考文献】

- ・ Brock University (n.d.). 2016-2017 Brock -facts. <https://brocku.ca/institutional-analysis/wp-content/uploads/sites/90/2016-2017-Brock-Facts.pdf> (2019年1月16日採取)。
- ・ 平田淳 (2019)「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの制度設計と諸特徴」『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』第3巻, 46-68頁。
- ・ 平田淳, 成島美弥, 坂本光代 (2003)『『子どもを第一に考えよう』とオンタリオ州の新保守主義的教育改革』小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育1, 東信堂, 64-87頁。
- ・ 今津孝次郎 (2017)『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ 喜多村和之 (1996)『学生消費者の時代ーバークレイの丘からー』多摩川大学出版部。
- ・ Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ・ 溝上智恵子 (2002)「カナダのカレッジ制度の発達とトランスファー制度についてーオンタリオ州とBC州を事例としてー」カナダ教育研究会編『カナダ教育研究』No. 1, 25-36頁。
- ・ 文部科学省 (2013)『教員免許更新制の概要』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/koushin/001/1316077.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/001/1316077.htm) (2019年1月16日採取)。
- ・ 日本教職大学院協会 (n.d.)『教職大学院とは』<http://www.kyoshoku.jp/kyosyoku.html> (2019年1月16日採取)。
- ・ OCT. (n.d.a). *Registration guide: Requirements for becoming a teacher of general education in Ontario including multi-session programs*. Retrieved January 21, 2019, from the World Wide Web: [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20General%20Education%20Teacher/EN/general\\_education\\_teacher\\_e.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20General%20Education%20Teacher/EN/general_education_teacher_e.pdf).
- ・ OCT. (n.d.b). *Registration guide: Requirements for becoming a primary-junior teacher if you are of Indigenous Ancestry*. Retrieved February 3, 2019, from the World Wide Web: [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20for%20Becoming%20a%20Primary%20Junior%20Teacher%20if%20You%20are%20of%20Aboriginal%20Ancestry/EN/primaryjunior\\_aboriginal\\_e.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20for%20Becoming%20a%20Primary%20Junior%20Teacher%20if%20You%20are%20of%20Aboriginal%20Ancestry/EN/primaryjunior_aboriginal_e.pdf).
- ・ 小島弘道編著 (2004)『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂。
- ・ QECO. (2013). *Teachers' qualifications evaluation: Program 5*. QECO, Retrieved February 3, 2019, from the World Wide Web: <http://qeco.on.ca/wp-content/uploads/2014/09/Approved-PROGRAM-5-FINAL-Oct-2013.pdf>.
- ・ Riesman, D. (1980). *On Higher Education: The academic enterprise in an era of rising student consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ・ Statistics Canada (2018). *Canada's population estimates, third quarter 2018*.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181220/dq181220c-eng.htm?indid=4098-1&indgeo=0>  
(2019年1月16日採取)。
- ・ 露口健司 (2012)「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ

書房, 41－59 頁。

- ・ Tucker, J. & Fushell, M. (2013). Graduate programs in education: Impact on teachers' careers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 148, 1-26, Retrieved June 5, 2018, from the World Wide Web: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42855>.
- ・ 油布佐和子 (2016)「教師教育の高度化と専門職化」佐藤学他編『学びの専門家としての教師』岩波講座教育変革への展望 4, 岩波書店, 135－163 頁。

#### 【附記】

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究(C)（一般） 課題番号 18K02283）「カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する調査研究」の研究成果の一部である。

(2019年2月8日 受理)